



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

EXPERIÊNCIAS E CRENÇAS DE APRENDER INGLÊS DE DUAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASODaniela Moreira Duarte²⁰⁷
(UESB)Diógenes Cândido de Lima²⁰⁸
(UESB)**RESUMO**

Esta pesquisa investigou as relações existentes entre as experiências de aprendizagem de língua inglesa (LI) de duas professoras em formação, do curso de Letras Modernas (Português/Inglês) - UESB, e suas crenças sobre este processo, considerando os princípios deweyanos da continuidade e da interação. Trata-se de um estudo de caso, de cunho interpretativista, no qual foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: um questionário, uma narrativa de aprendizagem e uma entrevista semiestruturada. A partir da análise dos dados, constatamos que ambos os fatores da experiência – condições internas e condições objetivas – tiveram implicações relevantes no processo de aprendizagem das alunas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem de Língua Inglesa. Crenças. Experiência.**INTRODUÇÃO**

A pesquisa sobre as crenças e as experiências de professores e aprendizes de línguas tem crescido bastante e se constituído um campo muito fértil de investigação sobre o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que o

²⁰⁷ Mestranda em Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-PPGCEL. E-mail: daniduarte poet@hotmail.com

²⁰⁸ Doutor em Educação/Estudos da Linguagem pela Southern Illinois University. Professor pleno de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada da UESB. E-mail: dlima49@gmail.com

interesse pelo estudo de suas experiências está intimamente relacionado com a pesquisa de suas crenças (BARCELOS, 2006a).

Pensando sobre a importância de se conhecer algumas experiências e crenças de aprendizagem de duas futuras professoras de língua inglesa (LI), concluintes de um curso de Letras Modernas, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa: a) Como as experiências anteriores de aprendizagem de LI dessas alunas influenciaram suas experiências subsequentes? b) Como as experiências de aprendizagem da língua se relacionam com suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua?

Por se tratar de um contexto formador de professores de LI, acreditamos que o conhecimento sobre as experiências anteriores de aprendizagem e as crenças das professoras em formação podem fornecer subsídios tanto teóricos e quanto práticos sobre a formação destes profissionais.

Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

Nos últimos anos, tem-se observado um crescimento muito relevante dos estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. No campo da Linguística Aplicada, esse tipo de pesquisa teve início em meados dos anos 80 no exterior e em meados dos anos 90 no Brasil. Nos primeiros estudos sobre crenças, acreditava-se que estas eram apenas estruturas mentais e estáveis, e os pesquisadores se preocupavam mais em descrevê-las (BARCELOS, 2003a, 2007).

Estudos recentes apontam a incorporação das crenças às perspectivas sociais, considerando que as mesmas surgem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. Estes estudos têm abordado vários temas como, por exemplo, a mudança de crenças (BARCELOS, 2007), a relação entre crenças, contexto e experiência (BARCELOS, 2006a; CONCEIÇÃO, 2006) e a relação entre as

crenças de alunos e crenças de professores (BARCELOS, 2003b). Essa visão mais recente sobre crenças sinaliza, portanto, para “a modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas” (BARCELOS, 2006a). Percebemos, assim, que as crenças do professor e do aprendiz mudam continuamente, passando sempre por revisões e modificações decorrentes de várias influências.

Definir crenças é uma tarefa complexa, uma vez que estas possuem uma natureza paradoxal e muitos são os termos, oriundos de diferentes abordagens de pesquisas, usados para se referir às mesmas (BARCELOS, 2003a). No conceito adotado, neste estudo, consideramos a dimensão sociocultural das crenças, reconhecendo que estas não são apenas um conceito cognitivo, uma estrutura mental pronta e fixa, mas construtos sociais que emergem de nossas experiências (DEWEY, 2010; BARCELOS, 2003b). Desta forma, as crenças do professor em formação estão sempre em processo de mudança, sendo influenciadas tanto pelas crenças e experiências dos outros – professores, colegas, amigos, familiares, etc. - quanto pela suas próprias experiências.

O conceito deweyano de experiência

O pensador, educador e filósofo John Dewey compreende que a experiência deve ser tratada como um fenômeno vivo. No conceito deweyano de experiência, leva-se em conta os princípios da continuidade e da interação: no que diz respeito à continuidade, a experiência é passada, presente e futura; em relação à interação, ela é pessoal e social. O princípio da interação “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas” (DEWEY, 2010, p. 43). Essas condições internas são constituídas de sentimentos, necessidades



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

personais, expectativas, propósitos, reações estéticas, disposições morais do indivíduo, etc.; as condições objetivas compreendem as condições existenciais: a ampla organização social na qual o indivíduo está inserido, os equipamentos, os livros, as palavras, o tom de voz do outro, dentre outros aspectos (DEWEY, 2010; CLANDININ; CONNELLY, 2000). Conforme esta concepção deweyana, qualquer experiência normal é caracterizada pela interação desses grupos de condições, formando uma situação. Além disso, faz-se necessário considerar que o indivíduo vive, na verdade, mais de uma situação, pois este está vivenciando uma série de interações entre ele, indivíduo, os objetos e outros indivíduos.

Ao tratar sobre a qualidade da experiência, Dewey (2010) aponta a existência de dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável; e o que se refere a sua influência sobre experiências subsequentes. De acordo com essa perspectiva, em relação ao primeiro aspecto, podemos dizer que o conceito de continuidade inclui a formação de atitudes emocionais e intelectuais, que abarcam nossas sensibilidades básicas e as maneiras como lidamos e respondemos às condições de vida, levando-nos a considerar que algumas experiências foram agradáveis e outras não. No que diz respeito ao segundo aspecto, percebemos que as experiências do indivíduo tanto são influenciadas pelas experiências passadas quanto interferem de alguma maneira na qualidade das experiências subsequentes. Isso acontece porque cada indivíduo é modificado pelas experiências que são realizadas e vivenciadas por este e, conseqüentemente, estas mudanças vivenciadas pelo indivíduo afetam a qualidade de suas próximas experiências.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

O estudo das crenças e experiências no processo de ensino-aprendizagem de LE

Muitas crenças dos professores em formação a respeito do conhecimento e da aprendizagem são provenientes de suas experiências anteriores de aprendizagem. Estas experiências exercem um papel importante, tanto em relação ao desenvolvimento de suas crenças quanto no que diz respeito à percepção que os alunos/professores têm de si mesmos, e influenciam suas experiências subsequentes (DEWEY, 2010). No decorrer da trajetória como aprendiz, suas crenças emergem, são desenvolvidas e ressignificadas a partir de suas experiências dentro e fora da sala de aula.

Segundo Almeida Filho (2002), essa trajetória que constitui o processo de aprendizagem de uma LE envolve configurações específicas de afetividade (motivações, ansiedade, pressão do grupo) relacionadas à língua que a pessoa quer aprender. Dentro da perspectiva deweyana de experiência, podemos dizer que essas configurações específicas de afetividade às quais o autor se refere se enquadram nas condições internas que, em interação com as condições objetivas, formam o que Dewey chama de situação. Na medida em que o aprendiz vive cada situação de aprendizagem, suas expectativas em relação à língua podem ser atendidas ou frustradas, motivando-o ou não a aprender e/ou a ensinar a língua.

Metodologia

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar algumas crenças e experiências de aprender inglês como língua estrangeira de duas alunas concluintes do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), partindo do pressuposto de que as crenças e experiências dessas



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

professoras em formação se constituem a partir da interação e adaptação das mesmas ao ambiente, considerando os princípios deweyanos da continuidade e da interação. Cabe salientar que apenas duas alunas concluíram o curso no período em que a pesquisa foi realizada.

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados neste estudo de caso: um questionário, uma narrativa de aprendizagem e uma entrevista semiestruturada. O questionário foi elaborado e aplicado para registro de dados pessoais e de escolaridade das alunas. Através da narrativa, as participantes deveriam falar um pouco sobre sua trajetória como aprendizes da língua inglesa, desde o primeiro contato com a língua até o tempo presente. Após a análise dessas narrativas, foi realizada uma entrevista semiestruturada, no intuito de obter mais informações relevantes para a pesquisa e para confirmar ou refutar as interpretações da pesquisadora. Como este artigo apresenta um recorte dos dados da pesquisa, os dados provenientes da entrevista não serão analisados.

Análise dos dados

Com a finalidade de apresentar e discutir as crenças e experiências das alunas, foram estabelecidas cinco categorias para análise das narrativas: interação entre condições objetivas e condições internas; a influência das experiências anteriores de aprendizagem sobre as experiências subsequentes; o princípio da interação nas experiências de aprendizagem; algumas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, a relação entre as crenças, as experiências e as ações das alunas como aprendizes de LI.

As alunas participantes foram identificadas como P1 e P2. P1, aluna concluinte do curso de Letras Modernas, 23 anos, sempre estudou em escola pública; P2, também aluna concluinte do curso de Letras Modernas, 23 anos,

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

estudou apenas a 4ª série do Ensino Fundamental em escola pública e cursou todos os outros anos em escola particular.

1. Situações de aprendizagem: uma interação de condições internas e condições objetivas

A partir da análise das narrativas, constatamos que ambos os fatores da experiência – condições internas e condições objetivas – tiveram implicações no processo de aprendizagem das participantes. Percebemos que a trajetória de cada uma é constituída de situações que englobam tanto motivações, desejos, expectativas quanto circunstâncias físicas e sociais, podendo contribuir ou não para a aprendizagem de LI.

P1 - Sempre tive vontade de aprender inglês, mas nem imaginava de fazer um cursinho, pois minhas condições financeiras não eram muitos boas e na minha cidade quase ninguém possuía curso de inglês, assim foi dificultando ainda mais o meu aprendizado.

P2 - Meu primeiro contato com a língua inglesa em ambiente escolar aconteceu na 3ª série do ensino fundamental numa escola particular: [...] Fiquei fascinada! [...] Mas esta experiência só durou um ano: meus pais não tinham condições de me manter em uma escola particular e ao mesmo tempo arcar com um curso de idiomas. Tive que ir para a escola pública no ano subsequente, e o inglês ficou esquecido.

P1 sempre teve vontade de aprender LI e acreditava que o curso particular de idiomas era vital para a aprendizagem da língua. Embora existissem condições internas favoráveis à sua aprendizagem (o interesse, a vontade de aprender, a admiração), as condições objetivas que envolviam sua realidade eram desfavoráveis: sua condição financeira não era muito boa e, por isso, não podia fazer um curso particular, o que dificultava sua aprendizagem da língua.

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

P2 passou por uma situação semelhante: apesar de estar fascinada com a LI, naquele momento, seus pais não tinham condições de mantê-la numa escola da rede particular de ensino, onde o ensino da língua era ministrado, nem tampouco podiam pagar um curso particular de idiomas. Mas a experiência na escola pública sem aulas de LI durou apenas um ano para P2: no ano seguinte foi para uma escola particular onde permaneceu até terminar o Ensino Médio. Ao contrário de P2, P1 sempre estudou em escola pública estadual.

Enquanto cursou os Ensinos Fundamental e Médio, P1 não teve um ensino de LI de boa qualidade e explica que isso se deve ao fato de ter estudado sempre em escola pública estadual. Suas experiências de aprendizagem neste período foram tão desagradáveis que ela nem mesmo se lembra de ter estudado LI antes da 8ª série. Ao analisarmos a narrativa de P2, percebemos que esta realidade não é característica apenas do ensino público. Percebemos que P2 continuou entusiasmada com a língua, mas alguns fatores foram desfavoráveis à sua aprendizagem: repetição de conteúdo gramatical, professores sem conhecimento da língua, aulas que não eram levadas a sério. Entretanto, P2 não permitiu que essas condições objetivas diminuíssem sua motivação. Essas experiências de P1 e P2 nos permitem constatar que a falta de eficiência no ensino de LI nas escolas dos níveis fundamental e médio não é uma realidade apenas da rede pública de ensino, mas também da rede particular.

Uma vez que não tiveram muitas experiências agradáveis em situações de sala de aula, as ações de P1 e P2 como aprendizes da língua se desenvolveram em condições afetivas especiais: motivação, interesse, determinação e vontade de aprender LI.

P1 - Como eu gostava da disciplina, assistia todas as aulas, estudava bastante e sempre tirava a nota maior da sala [...]. Nas aulas no terceiro ano, eu nunca me limitava as

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

atividades que a professora passava, eu sempre ficava tentando formar frase na sala e mostrava à professora para ela corrigir.

P2 - Tinha muita vontade de aprender a falar inglês, e nunca tive dificuldades: ajudava os colegas em épocas de prova, tirava notas excelentes, cheguei a dar aulas de reforço para alunos de séries anteriores à minha. Estudar inglês era muito prazeroso, algo que fazia como um hobby.

2. A influência das experiências anteriores de aprendizagem sobre as experiências subsequentes

Percebemos que, ao ingressarem na universidade, as experiências vivenciadas no passado afetam suas experiências na aprendizagem no curso de Letras e a maneira como as participantes se percebem como aprendizes da língua, o que lembra alguns resultados de Barcelos (2006a).

P1 - Com um ano e meio de cursinho e 1 ano de faculdade, percebi que o cursinho já não estava me ajudando, pois os conteúdos da faculdade eram muito mais complicados, e precisava de mais dedicação minha, o cursinho já não estava tão bom, pois o antigo professor tinha sido substituído por uma professora que falava a maior parte do tempo em português, então resolvi sair do cursinho e tentar me dedicar às aulas na UESB.

Depois de passar por uma experiência desagradável no curso de idiomas, P1 passa a questionar a competência dos professores deste tipo de curso, pois esperava que todas as aulas fossem ministradas em LI. Consequentemente, esta experiência faz com que ela mude sua crença sobre a necessidade de estudar em um curso de idiomas para aprender uma LE.

3. O princípio da interação nas experiências de aprendizagem

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Analizando a trajetória de P1 e de P2, percebemos que, embora poucos professores tenham participado de forma relevante no processo de aprendizagem de cada uma delas, o contato com bons professores foi muito importante para as duas alunas.

P1 - Recordo-me apenas de ter iniciado com aulas mesmo de inglês no 1º ano do Ensino Médio, foi quando tive uma ótima professora que acabara de se formar pela UESB. Antes dela, os professores de inglês não ultrapassavam do verbo TO BE e TO HAVE. Essa professora iniciou um trabalho muito bom com a gente, contudo ainda muito limitado à gramática. No ano seguinte tivemos outra professora melhor ainda, que também acabara de se formar pela mesma universidade, mas como sempre se limitando também à gramática. [...] Meu interesse pela língua foi aumentando [...].

P2 - Então, entre a febre das boys bands e a descoberta do rock'n'roll, comecei a praticar atividades de listening ao tentar escutar as músicas e escrevê-las, para em seguida traduzir. Claro que cometia muitos erros, mas um professor da 7ª série foi essencial neste processo, pois me ajudou muito, corrigindo minhas parcas traduções e transcrições e me fornecendo mais material. Este e um outro professor do ensino médio foram fundamentais para meu desenvolvimento.

P1 passou a se interessar mais pelo estudo da língua, pois tinha pouco contato com a LE: antes do ingresso na universidade, enquanto estudava nos níveis fundamental e médio, P1 associa sua aprendizagem sempre ao ambiente escolar. Por estar sempre em contato com a música, P2 desenvolveu um método próprio de estudo e tinha muita facilidade de estudar sozinha, mas não descarta a importância que a interação com outras pessoas teve para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

4. Algumas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

De acordo com o estudo de Barcelos (2006a), para a maioria dos alunos, o curso de idiomas é o lugar por excelência onde se aprende LI. Assim como estes alunos, P1 acreditava que a aprendizagem de LI dependia de um curso particular de idiomas. Além disso, também imaginava que fosse aprender inglês na universidade e, por isso, optou pelo curso de Letras Modernas.

P1 - Sempre tive vontade de aprender inglês, mas nem imaginava de fazer um cursinho, pois minhas condições financeiras não eram muito boas e na minha cidade quase ninguém possuía curso de inglês, assim foi dificultando ainda mais o meu aprendizado. [...] analisei com calma e vi Letras, me interessei logo pelo inglês. Imaginei, naquele momento, que iria aprender inglês na Universidade, isso me saltou os olhos e sem pensar duas vezes, optei pelo curso de Letras Modernas.

Já P2 não acreditava que pudesse aprender LI nem em um curso de idiomas, nem na universidade. Pelo contrário, achava que nesses ambientes ficaria estudando regras, decorando macetes e esquemas para aprender e/ou ensinar.

P2 - Ganhei muitas bolsas de desconto para cursos de inglês, mas não me interessei muito. Sempre gostei de estudar sozinha e também achava que um curso de inglês era algo chato e tedioso, em que o aluno ficava repetindo palavras, decorando regras, sem se comunicar de verdade com ninguém. Ao saber que seria professora de inglês, pensei “Ótimo! Vou ficar horas estudando regras gramaticais, decorando macetes e esquemas para ensinar os alunos a responder a prova do vestibular.”

Além disso, para P2, a aprendizagem da língua dependia exclusivamente de uma experiência fora do país, onde teria um contato maior com a LE.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

P2 - Não imaginava que poderia aprender inglês na universidade. Para mim, só poderia adquirir um novo idioma morando fora do Brasil.

5. A relação entre as crenças, as experiências e as ações das alunas como aprendizes de LI

Antes de ingressarem na universidade, as duas alunas tinham concepções diferentes a respeito da aprendizagem de LI no curso de Letras Modernas: P1 acreditava que aprenderia a língua como em um curso para iniciantes; P2 pensava que não era possível aprender a se comunicar na língua e que iria apenas decorar regras gramaticais e esquemas para ser professora de LI.

P1 - Imaginei, naquele momento, que iria aprender inglês na Universidade, isso me saltou os olhos e sem pensar duas vezes, optei pelo curso de Letras Modernas.

P2 - Ao saber que seria professora de inglês, pensei “Ótimo! Vou ficar horas estudando regras gramaticais, decorando macetes e esquemas para ensinar os alunos a responder a prova do vestibular.” Não imaginava que poderia aprender inglês na universidade.

Quando ingressaram na universidade, perceberam que suas crenças a respeito da aprendizagem de LE no curso não condiziam com a realidade deste:

P1 - Quando tive a primeira aula de inglês, na Universidade, me convenci de que não poderia ficar só nas aulas do cursinho, precisava aprender inglês com urgência. De todas as palavras que a professora falou em inglês, eu entendi pouquíssimas. As dificuldades foram muitas.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

P2 – Ao entrar na universidade me deparei com aulas completamente ministradas em inglês, professores capacitados e fluentes no idioma, o que me estimulou mais ainda!

CONCLUSÕES

A partir da análise das narrativas, identificamos algumas experiências e crenças das professoras em formação enquanto aprendizes de língua inglesa (LI). Constatamos que ambos os fatores da experiência – condições internas e condições objetivas – tiveram implicações no processo de aprendizagem das participantes. Uma vez que não tiveram muitas experiências agradáveis em situações de sala de aula, as ações de P1 e P2 como aprendizes da língua se desenvolveram em condições afetivas especiais: motivação, interesse, determinação e vontade de aprender LI. Além disso, percebemos que, embora poucos professores tenham participado de forma relevante no processo de aprendizagem de cada uma delas, o contato com bons professores foi muito importante para as duas alunas.

Ao vivenciar cada situação de aprendizagem, as expectativas do aluno-professor em relação à língua podem ser atendidas ou frustradas, motivando-o ou não a aprender e/ou a ensinar a língua. Portanto, a depender de como foram suas experiências de aprendizagem de LI, este sujeito-aprendiz, concludente do curso de Letras, pode se tornar um simples “dador” de aulas ou um agente facilitador (BLATYTA, 1999), que se reflete sobre sua prática de ensino, percebendo a dimensão de seu papel social como professor de LI.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. P. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2002.
- BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs about SLA: a Critical Review. In: BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (Eds.). Beliefs about SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003a.
- _____. Teachers' and Students' Beliefs within a Deweyan Framework: conflict and Influence. In: BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (Eds.). Beliefs about SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003b.
- _____. Narrativas, crenças e experiências e aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006a.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. de (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 63-81.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.
- _____. *Experiência e Educação*. [Trad. de Renata Gaspar]. Petrópolis: Vozes, 2010.